

Resiliencia Académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales¹

Academic Resilience: an alternative to explore in the education of children in rural contexts

Daniela Vera-Bachmann

Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de La Frontera (Chile)
Académica Escuela de Psicología
Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt
danielavera@spm.uach.cl

Marta López Pérez

Profesora de Estado en Educación Media
Estudiante Magister en Educación con mención en Orientación vocacional y educacional
Universidad de La Frontera (Chile)
marta_carlopez@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo corresponde a una revisión analítica de la realidad educativa de niños y niñas que asisten a escuelas rurales y de las posibilidades que otorga la resiliencia académica en la mejora de sus resultados de aprendizaje. Frente a la pregunta de cómo mejorar la educación rural, y considerando los escasos estudios al respecto, surge el interés por conocer alternativas que podrían constituirse en estrategias susceptibles de ser replicadas en estos contextos. Para esto, se realiza una revisión documental del contexto rural y su educación, el concepto de resiliencia académica y su impacto en el aprendizaje, y se elabora algunas sugerencias a explorar para mejorar la educación que reciben niños y niñas en contextos rurales.

Palabras clave: Resiliencia, Resiliencia académica, Educación rural, Estudiantes resilientes.

ABSTRACT

This article is an analytical review of the educational reality of children attending rural and opportunities that the academic resilience in improving learning outcomes in schools. When asked

¹ Este artículo de reflexión forma parte del proyecto FONDECYT N°11130302, denominado “Escuelas rurales académicamente exitosas: experiencias susceptibles de replicar para la mejora de la educación rural chilena”, financiado por CONICYT y ejecutado entre octubre de 2013 y octubre 2015.

how to improve rural education, and considering the few studies on the subject, there is the interest in learning alternative strategies that could become liable to be replicated in these contexts. For this, a literature review of the rural context and education, the concept of academic resilience and its impact on learning is performed, and some suggestions are drawn to explore in order to improve the education they receive children in rural contexts.

Keywords: Resilience, Academic resilience, Rural education, Resilient students.

Recibido / Received: 01/08/2014 | **Aceptado / Accepted:** 25/08/2014

Introducción

Los bajos resultados académicos se han esgrimido en diferentes países para el cierre y fusión de escuelas rurales; sin embargo no existe evidencia concluyente sobre la efectividad que tiene esta medida, ni de sus efectos positivos respecto a que los colegios eleven sus resultados al tener esta exigencia para evitar su cierre. A nivel internacional hay ejemplos de la utilización de estímulos a nivel escolar a través de mecanismos de *accountability*, como una práctica para que las escuelas mejoren su desempeño (Elacqua, Santos & Urbina, 2011b).

Cabe destacar que un porcentaje menor de escuelas rurales obtienen resultados positivos, lo que indica que se puede avanzar en este aspecto. El estudio PISA (OECD, 2011) reafirma la importancia de fortalecer las competencias personales y académicas porque los estudiantes de contextos vulnerables pueden superar sus dificultades iniciales si se les estimula a hacerlo, para lo cual es necesario que tengan igualdad de oportunidades para aprender, fortalecimiento personal y motivación para desarrollar sus potencialidades.

En Chile se relaciona la calidad de enseñanza con resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante SIMCE), que son bajos en las escuelas rurales, lo que hace visible un sistema educativo que atiende a grupos menos favorecidos y cuyos procesos de enseñanza y de aprendizaje no cumplen con la calidad que persigue la educación del país (Vera, Osses & Schiefelbein, 2012); sin embargo, la escuela rural cumple una función que va más allá de la entrega de contenidos y aprendizaje: es un referente social, donde se genera comunidad y la transmisión de valores (Ahumada, 2010), por esto, en la década de los '90 el Ministerio de Educación estableció que la escuela rural constituía una de sus prioridades, ya que posibilita la promoción de la igualdad de oportunidades de estudiantes rurales y la inclusión de la ruralidad a la sociedad del futuro (Vera et al., 2012).

La situación descrita de niños y niñas rurales los ubica en un tipo de vulnerabilidad educativa; la vulnerabilidad se asocia a riesgo, fragilidad, indefensión (Villalta &

Saavedra, 2012), pero puede ser debilitada por medio del fortalecimiento de factores de resiliencia.

La resiliencia se define como: la característica de adaptabilidad, de ajuste que desarrollan algunas personas, en las que se movilizan factores internos y externos (Cyrułnik, 2005; Vanistendael, 2005; Grotberg, 2006) y que al no estar determinada por la genética, como se postulaba inicialmente, ni por el nivel socioeconómico, se puede ir estimulando; constituye una variable interna que puede predecir el rendimiento académico (Gaxiola, González & Contreras, 2012).

La noción de resiliencia académica está cobrando importancia y tiene relación con la obtención de resultados académicos efectivos que estimulen la equidad en las escuelas y la entrega de educación de calidad (Gómez, Valenzuela & Sotomayor, 2012a).

Un estudiante resiliente es el que detenta condiciones sociales o personales desventajosas o de riesgo y un rendimiento académico superior a lo esperado; el riesgo representa las posibilidades de obtener un rendimiento insatisfactorio o las escasas posibilidades de obtener un rendimiento destacado (Gómez et al., 2012); el perfil de estos estudiantes evidencia habilidades para adscribirse a modelos, buscar soluciones a los problemas y aprender de las experiencias positivas y negativas (Villalta & Saavedra, 2012). Entre los países que pertenecen a la OCDE dichos estudiantes alcanzan al 31%, situándose con un mejor desempeño internacional que sus similares (OCDE, 2011a).

Los establecimientos educativos ejercen una acción específica respecto a formar estudiantes resilientes, puesto que después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia (Henderson, 2005). La estrategia participativa empodera a los agentes con la propiedad y la responsabilidad completa (Contreras, 2012).

La resiliencia académica reviste gran relevancia ya que mediante la promoción de ésta se puede favorecer el desarrollo de competencias que posibiliten a los niños y niñas de escuelas rurales debilitar los círculos de rezago educativo y de pobreza. El aporte de este trabajo se centra, por tanto, en estimular los factores escolares resilientes en el contexto educativo rural para fortalecer la calidad de los aprendizajes, con ello mejorar los resultados académicos, dotar a los estudiantes rurales de las capacidades que requiere una efectiva integración a la sociedad futura y debilitar la política de cierre de escuelas rurales.

1. Ruralidad

En la actualidad la definición del mundo rural resulta un tanto compleja puesto que esta área se ha transformado considerablemente y no existen criterios

objetivos para esta definición (Williamson, Pérez, Colliá & Modesto, 2012; Ascorra, 2012).

Los cambios que se reconocen en lo rural tienen su origen en las modificaciones operadas en las interacciones de los habitantes (González, 2011). El mundo rural latinoamericano ha variado producto de la modernización y globalización en el predominio de fuerza de trabajo asalariada temporal, especialmente femenina; rol residual de la economía campesina (Castro, 2012).

Por lo anterior, desde 1990 se comenzó a utilizar el concepto de la “nueva ruralidad” que constituye una visión latinoamericana de los estudios rurales (Kay, 2009) y que se basa en el reconocimiento de las variadas transformaciones de las áreas rurales de los países en vías de desarrollo (Suárez-Restrepo, 2011). Kay (2009) señala que la ruralidad representa cualquier desarrollo nuevo en las áreas rurales.

En España la “vuelta a lo rural” representa una opción por el desarrollo sostenible, la calidad productiva y de vida y no un regreso a las formas de vida agraria tradicional; relevando el espacio rural como entorno ecológico y base de la preservación del medioambiente, lo que permite un desarrollo sustentable para las futuras generaciones (Entrena-Durán, 2012). En esta ruralidad “lo rural” no se define necesariamente por una noción física de territorio, puesto que este término no constituye algo “en sí” sino que es una “construcción social”, una forma en que la sociedad ha organizado la vida social y económica en determinadas áreas (PUND, 2008).

Hoy en día el mundo urbano y el mundo rural ya no tienen la diferenciación estricta que los ha caracterizado sino que se desarrollan en forma interconectadas, especialmente por la cercanía que ha generado el desarrollo de los medios de comunicación e información, al debilitar las fronteras entre un espacio y otro (Vera et al., 2012; Entrena-Durán, 2012; Gallardo-Cobos, 2010). Esta situación obliga a cambiar la mirada tradicional, especialmente cuando en varios países, como Chile, el mundo rural se mantiene vigente con fuerza, pero se ha modificado sustancialmente por lo que resulta difícil reconocerlo (PNUD, 2008).

2. Estado de la educación rural actual

La educación rural se hace visible en la escuela rural, cuyo origen se explica en el devenir histórico del sector, formando parte de la memoria social de la comunidad; de tamaño pequeño, la escuela rural es vista por varios como una carga para el erario nacional y con deficiente oferta educativa, pero es relevante para las comunidades locales (Hargreaves, Kvalsund, & Galton, 2009b). Es un espacio donde el conocimiento es generado y difundido, el capital humano formado y el capital cultural invertido

(Kearns, Lewis, McCreanor & Witten, 2009); se entrelaza con la comunidad local y representa un ambiente escolar particular como escenario de aprendizaje variado y procesos educativos (Kalaoja & Pietarinen, 2009); contribuye al desarrollo local en lo educativo, social y cultural (Nuñez, Cubillos, & Solorza, 2012; Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Así, la escuela y el territorio constituyen un sistema de interacciones con dinámicas culturales en donde la propiedad y gestión educacional regulan el estado material y simbólico en que los integrantes de la comunidad educativa se (des)relacionan con los del sistema social territorial (Williamson, et al., 2012). Esta situación determina que la escuela cumpla funciones que se relacionan con lo sociocultural más que con lo educativo: centros de pagos, asistencia de salud, guardería de niños preescolares, centro de entretención, de telecomunicación, entre otras (Mandujano, 2006); resguardo de identidad colectiva, conservar el patrimonio natural e histórico, foco de dinamización del entorno, modo de hacer frente a un modelo de cultura impuesta desde el medio urbano (Sepúlveda & Gallardo, 2011); portales de juegos de oportunidades y recursos que van desde el informativo (noticias de eventos de la comunidad), a lo emocional (apoyo ante la enfermedad), el material (terrenos disponible para uso comunitario) y social (redes de apoyo) (Kearns et al., 2009). Otra función de esta escuela es que se instala en la comunidad rural como motor de desarrollo y de oportunidades, puesto que se requiere un aumento en la productividad de las zonas rurales para mejorar la calidad de vida de su población, lo que es factible en tanto estos sectores accedan a educación de calidad (Vera et al., 2012).

La escuela en este contexto adquiere relevancia cultural e ideologizadora, lo que se explica por la menor influencia de los medios de comunicación, convirtiéndose en una entidad culturizadora al transmitir valores y configurar identidades (Williamson, et al., 2012). En la actualidad una proporción importante de estudiantes viven en el mundo rural y asisten a escuelas rurales; sin embargo el logro de bienestar educativo y social en estas áreas en general no constituye un tema de prioridad a nivel nacional (Hargreaves et al., 2009b).

Estudios desarrollados en países como Suecia y Reino Unido han concluido que la creencia de que una pequeña escuela rural no tiene logros académicos como otras no es correcta puesto que se desempeñan igual que ellas; se señala que los estudiantes rurales rinden más que sus pares urbanos (Aberg-Bengtsson, 2009); en el Reino Unido se ha implementado la comparación rural-urbana respecto a logros educativos desde el año 2005, lo que ha dado a conocer que los estudiantes rurales “generalmente funcionan bien” en evaluaciones nacionales y exámenes públicos (Hargreaves, 2009a); coincidiendo con esta postura se reconoce que las características de las escuelas rurales pequeñas influyen en el clima de aprendizaje puesto que

ofrecen un contexto social efectivo en el que el proceso de enseñanza- aprendizaje se centra en el estudiante y tiene significado para éste; los actores educativos participan de un ambiente cercano, con relaciones personales informales, lo que facilitaría el estímulo del auto concepto del estudiante (Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Los bajos resultados académicos de las escuelas rurales pueden explicarse además por la colonialidad del saber, es decir la supeditación de la educación rural a un currículum universal que no considera la diversidad social ni cultural y en el que la igualdad o equidad supone adscribirse a un tipo de educación formal y homogénea (Contreras, 2010).

Los deficientes logros académicos de las escuelas rurales faculta a las autoridades a desarrollar diversas propuestas que van desde la asesoría técnica hasta el cierre de la escuela. Se reconoce que cerrar una escuela rural sólo podría ser una opción si no tiene alumnos o si después de recibir todos los apoyos que necesita, se demuestra incapaz de proporcionar una educación de calidad (Red Chilena de Universidades para la Educación Rural, 2010); no obstante Elacqua et al., (2011b) concluyen que existiría cierto indicio que las presiones hacia las escuelas para que mejoren sus resultados podrían tener resultados positivos.

Por otro lado, el cierre de escuelas no es una situación exclusiva de un país, como lo demuestra el estudio de Aberg-Bengtsson (2009) en el área rural de Suecia, país en el que también ha disminuido el número de escuelas rurales obedeciendo a criterios económicos y de rendimiento; la autora sostiene que no hay evidencias que la educación de las escuelas rurales pequeñas no estén ofreciendo una educación de calidad, sin embargo el mayor gasto por alumno y la disminución de la población aumenta el riesgo de cierre de estas escuelas. Kovács (2012) expone el caso de Hungría país en el cual desde el año 2004 un 10% de las escuelas pequeñas fueron cerradas y entre un 30-35% se fusionaron, siendo estas prácticas muy conocidas en Europa en mayor medida en áreas poco pobladas y montañosas. En el Reino Unido el gobierno laborista de 1998 disminuyó el cierre de escuelas y el año 2008 un representante de la administración reconoció que las escuelas primarias rurales son parte importante del paisaje rural y un factor importante para mantener vivas las comunidades rurales (Hargreaves, 2009a). En Finlandia el rápido proceso de cierre ha tenido como fundamento la situación económica nacional y el descenso en el volumen de la población, lo que ha incidido en la estructura de los grupos etáreos (Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Se puede afirmar que no hay una crisis “natural” de la educación rural ya que lo establecido corresponde a una política pública de cierre de escuelas por criterios económicos, ante lo cual la escuela urbana es presentada como una mejor posibilidad para las familias rurales, gestionando su incorporación en ella (Solís, 2012). La medida de cierre no solo se aplica como decisión económica-administrativa, sino

que también como cierre de la subjetividad local, que lo convierte en un acto político de trascendencia en las comunidades (Cubillos & Solorza, 2012).

En Chile, las estadísticas evidencian que el proceso de cierre de escuelas se ha desarrollado desde la década anterior puesto que entre el año 2001 y el año 2011 el número de las escuelas rurales habría descendido en 722 (Solís, 2012). El año 2010, producto del terremoto, la idea de cierre de escuelas rurales se visibiliza (Elacqua et al., 2011b); el cierre y fusión de escuelas municipales no reflejan acciones aisladas, sino que es posible reconocer en ello una política nacional (Nuñez, Solís, & Soto, 2012). Cubillos & Solorza, (2012) coinciden con este planteamiento y atribuyen esta medida a ser expresión de una política sistemática de desmantelamiento de la educación pública por parte del Estado, afirmando que los argumentos expresados para el cierre de escuelas son débiles e inconsistentes, por lo que se puede conjeturar respecto a la ineficiencia y negligencia del aparato estatal y de la desvinculación de las autoridades hacia la población rural.

Las dificultades que se presentan al aplicar la medida de cierre de escuelas dan cuenta de las variadas consecuencias que genera este proceso. Se debe destacar que no se dimensiona en su totalidad las graves repercusiones que tiene el cierre de una escuela en el medio rural (Sepúlveda & Gallardo, 2011). La población rural es objeto de marginación en variados sentidos, social, pública, pero nada es comparable al sentimiento cuando la escuela de la comunidad está en peligro de cierre (Aberg-Bengtsson, 2009). Diversos autores sostienen que el cierre de la escuela representará la muerte de la localidad (Kovàcs, 2012; Hargreaves et al., 2009b; Barley & Beesley, 2007).

Las amenazas de cierre a una escuela rural, por tanto, pueden constituir riesgo para la mantención de la propia comunidad ya que existen un sinnúmero de comunidades sin escuelas, pero no hay escuelas sin comunidades (Kearns et al., 2009).

Como se expresó anteriormente, no existe evidencia sólida sobre los efectos positivos que tiene el cierre de escuelas, o si genera estímulo a que los colegios mejoren sus resultados ante esta posible sanción. Será la reacción de la comunidad escolar la que determinará la factibilidad de esta medida ya que en los lugares que se ha implementado ha generado una fuerte resistencia por parte de ella y de la opinión pública (Elacqua et al., 2011b).

Coincidiendo con esta apreciación a nivel internacional existen ejemplos de la oposición de la comunidad a través de acciones conjuntas de asociaciones y el gobierno local para evitar en la realidad el cierre de una escuela en Hungría (Kovàcs, 2012); hecho que puede ser replicado en otros países, en la búsqueda de la mantención de estas escuelas. En el mismo contexto, el estudio de Hargreaves

(2009a) en Inglaterra permitió demostrar que el trabajo colaborativo es una estrategia positiva para fortalecer el trabajo pedagógico en escuelas rurales, implementado desde el año 2000 a través del estímulo al trabajo en redes; al finalizar su estudio esta autora señala que su investigación surgió con la situación de las escuelas rurales amenazadas de cierre en la década de 1980 y finaliza en la década del 2000 sugiriendo que las pequeñas escuelas básicas rurales y la comunidad en la que se insertan pueden constituirse en un modelo a seguir por las escuelas urbanas de mayor tamaño.

En Latinoamérica, el caso de Cuba podría ser presentado para impulsar modificaciones en la educación rural puesto que las mediciones internacionales reflejan que los resultados obtenidos por estudiantes cubanos rurales son similares a los urbanos, situación poco común en nuestra región (Juárez, 2012). Coincidente con lo descrito, en Chile el año 2013 los medios de comunicación informaron de buenos resultados logrados por escuelas rurales en prueba estandarizada SIMCE 2012 (MINEDUC, 2012b).

La mejora de la escuela rural para el desarrollo de los roles encomendados es una tarea pendiente; en oposición al cierre de escuelas rurales se postula fortalecerlas como creaciones medulares para el desarrollo de las comunidades en las que están insertas, desde enfoques que dimensionen su particularidad (Solís, 2012).

La importancia de la escuela, que trasciende el ámbito académico, ha sido expuesta por diferentes autores (Mandujano, 2006; Sepúlveda & Gallardo, 2011; Nuñez et al., 2012a; Nuñez et al., 2012b; Williamson, et al., 2012; Vera & Meneses, 2012, entre otros), lo que refleja la necesidad de establecer medidas alternativas al cierre de ellas. El fortalecimiento de factores protectores de resiliencia en estudiantes rurales, a través de la elaboración de Planes de Mejoramiento, puede constituir una modalidad de *accountability* que permita replicar esta medida a otros establecimientos, mejorar la calidad de los aprendizajes y debilitar el cierre de estas escuelas.

3. Resiliencia: algunas conceptualizaciones

Resiliencia proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar (López, 2010); sería sinónimo de elasticidad o flotabilidad y expresaría la capacidad de un cuerpo para recuperar su estado original una vez que dejen de actuar aquellas fuerzas que tienden a deformarlo (Oriol-Bosch, 2012) o después que se ha sometido a un impacto (Cordini, 2005).

En general, las definiciones enfatizan la adaptabilidad y capacidad psicológica para sobreponerse a episodios de dolor emocional y las de resiliencia psíquica como el resultado de variados procesos mentales que contrarrestan las situaciones negativas

(Naranjo, 2010); capacidad de adaptarse con éxito frente a eventos adversos, basada en medidas eficaces a los desafíos ambientales y la resistencia a los efectos del estrés (Wu y otros, 2013). Es un concepto positivo que reconoce los mecanismos para hacer frente exitosamente a los contratiempos y que refuerza a los individuos (Cyrulnik, 2005; Vanistendael, 2005; Grotberg, 2006; Oriol-Bosch, 2012) y que no se limita a resistir la adversidad, sino que a salir fortalecido de ella (González-Arratia & Valdez, 2007); en términos sociopolítico refiere el mantenimiento y desarrollo de las dimensiones humanas en contextos de adversidad, en los que trasciende la idea de sobrevivencia al transformarse en postura de acción social (Granada & Alvarado, 2010).

García-Vesga & Dominguez de La Ossa (2013) clasifican en cuatro tipos las definiciones de resiliencia:

- Las que relacionan el fenómeno con la adaptabilidad: destacan la adaptación ante factores biológicos de riesgo, ante situaciones de vida estresantes. Reconocen la adaptación y resiliencia como elementos relacionados, no sinónimos ya que la resiliencia requiere de riesgo y protección. La persona resiliente se encuentra en camino de sobrepasar la adversidad y avanzar hacia adelante.
- Las que se centran en el concepto de capacidad o habilidad: las autoras citan a Grotberg (1995) quien la define como la capacidad humana para enfrentar adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas; se debe estimular desde la niñez ya que es parte del proceso evolutivo.
- Las que destacan la unión de factores internos y externos: puede ser la resultante de la participación de factores ambientales, el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva presente en los niños.
- Las que la definen como adaptación y como proceso; destacan a Rutter (1992), que plantea que representa un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que permiten tener una vida sana, viviendo en un medio insano. De acuerdo a esta idea la resiliencia no constituye un elemento asociado al nacimiento ya que se desarrollaría con los años a través de la interacción de la persona y su entorno.

Grotberg (2006) señala que los factores implicados en el desarrollo de la resiliencia provienen de tres niveles diferentes: apoyos externos, la fuerza interior y los factores interpersonales, todos lo que puede ser promovidos por separado y los organizó en YO TENGO, YO SOY, YO PUEDO:

- Yo Tengo (apoyo externo): personas dentro de mi grupo familiar en las que puedo confiar; personas fuera de mi entorno familiar en las que puedo confiar;

límites en mi comportamiento; buenos modelos a imitar; acceso a la salud, a la educación y a servicios de seguridad y sociales que necesito; una familia y entorno social estables

- Yo Soy (fuerza interior): una persona que agrada a la mayoría de la gente; generalmente tranquilo y bien predisposto; una persona que se respeta a sí misma y a los demás; responsable de mis propias acciones y acepto sus consecuencias; alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos; seguro de sí mismo, optimista, confiado y tengo muchas esperanzas;
- Yo Puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos): generar nuevas ideas o nuevos caminos para hacer las cosas; realizar una tarea hasta finalizarla; encontrar el humor en la vida y utilizarlo para reducir tensiones; expresar mis pensamientos y sentimientos en mi comunicación con los demás; resolver conflictos en diferentes ámbitos; pedir ayuda cuando lo necesito.

4. Sobre la Resiliencia académica

La resiliencia es un llamado a centrarse en cada individuo como ser único, enfatizando sus potencialidades y recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, pese a estar expuesto a factores de riesgo (Velásquez & Aguayo, 2011); constituye una variable interna que puede predecir el rendimiento académico (Gaxiola et al., 2012). Este concepto tiene relación con la obtención de resultados académicos efectivos que estimulen la equidad en las escuelas y la entrega de educación de calidad para sus estudiantes (Gómez et al., 2012). La escuela puede desarrollar la resiliencia en los estudiantes, dependiendo de las interacciones existentes en su interior y de como se establece la relación de las personas y la sociedad. Para los jóvenes socioeconómicamente vulnerables la escuela es un factor de protección y de promoción humana (Villalta y Saavedra, 2012); para el éxito académico es imprescindible que el estudiante cuente con una red de apoyo que lo motive a continuar (Peltz et.al., 2010).

En la actualidad a la resiliencia se le reconoce como la posibilidad de excluir cualquier determinismo (López, 2010): representa un nuevo paradigma, una mirada optimista a las dificultades: enfatiza el enfoque en las fortalezas, no en el déficit (Quintero, 2005) porque a través de ella se pueden superar condiciones desfavorables de origen; adquiriendo la aptitud de reaccionar en forma positiva pese a las dificultades, construyendo desde las fuerzas propias del ser humano y actuando como un resorte moral de este (Arranz, 2007).

Los estudiantes resilientes, de los países de la OECD, académicamente tienen niveles socioeconómicos que están por debajo del promedio de su país y su desempeño escolar es un punto mejor que el estudiante promedio de su país (OECD, 2011c).

El estudio de Velásquez & Aguayo (2011) evidencia la propuesta de Grotberg, al obtener como resultado que entre las características que distinguen al 39% de los estudiantes más resilientes se destacan: autodeterminación, seguridad en sí mismos, optimistas, tienen empatía para los demás, autoestima (yo soy); se responsabilizan de sus actos, motivados (yo estoy); cuentan con personas que cubren la necesidad de afecto y que los apoyan (yo tengo); trabajan por diferentes motivos, afrontan las situaciones, toman decisiones, resuelven sus problemas (yo puedo).

En la medida que las escuelas incorporen en sus proyectos educativos los elementos descritos estarán estimulando la capacidad resiliente de sus estudiantes y con ello la mejora en los resultados de sus aprendizajes. La escuela como institución socializadora es un espacio importante para el desarrollo de la capacidad de sobreponerse a las dificultades y de definir proyectos de vida en los estudiantes, a través de prácticas en el aula y los modos de enseñanza que fomenten la motivación y confianza en sus habilidades (Henderson & Milstein, 2005; Aldana, 2011; OECD, 2011c), especialmente los que provienen de entornos desfavorecidos urbanos o rurales. La resiliencia también se aprende, por lo que es importante reconocer que es posible educarse y educar en la resiliencia (Aldana, 2011).

Henderson & Milstein (2005) aportan a la temática estableciendo seis pasos para fortalecer la resiliencia, que han permitido en los estudiantes una concepción más positiva de sí mismos; y que grafican en la Rueda de Resiliencia, (Figura N°1):

Pasos 1 a 3: Mitigar el riesgo

1. *Enriquecer vínculos*: fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona, lo que debilita conductas de riesgo. De igual manera es necesario vincular a los estudiantes con el rendimiento escolar conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje.
2. *Fijar límites claros y firmes*: explicitar las expectativas de conducta existentes, que deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los estudiantes en forma clara.
3. *Enseñar habilidades para la vida*: sirven para crear un medio proclive al aprendizaje de los estudiantes; incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

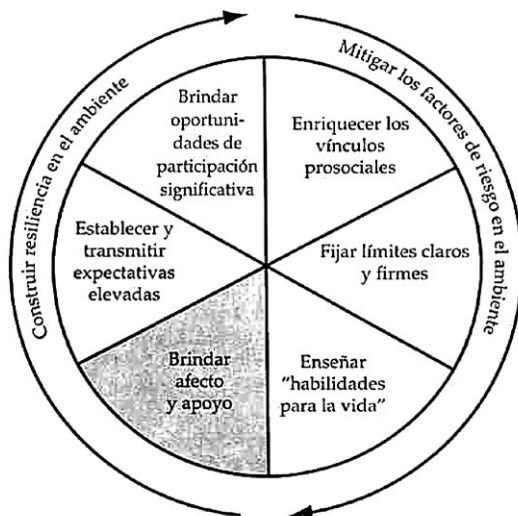
Pasos 4 a 6: Construir resiliencia

4. *Brindar afecto y apoyo*: proporcionar respaldo y aliento incondicionales

y por su importancia los autores lo destacan sombreado en la figura de la Rueda.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: afecta la resiliencia y el rendimiento académico; estas expectativas deben ser elevadas y realistas para que impulsen la superación.
6. *Brindar oportunidades de participación significativa*: otorgar participación a todos los integrantes de la comunidad escolar y responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas.

Figura N° 1
La Rueda de la Resiliencia



Fuente: Henderson & Milstein (2005)

Algunas de las particularidades que presentan estudiantes resilientes son: mayor confianza en sus habilidades académicas, aspecto que tiene una relación directa y estrecha en el desarrollo de la resiliencia, motivación interna (OECD, 2011c), por su mayor asistencia a clases y autoconfianza personal (OCDE, 2011a). La autoeficacia académica incide en procesos exitosos al potenciar el rendimiento; para fortalecer resiliencia desde la escuela se debe relacionarla con el autoconcepto, estableciendo estrategias didácticas que estimulen la autopercepción positiva de los estudiantes; la existencia de redes en que se entreguen testimonios de éxito académico refuerza la posibilidad de concreción de metas.

La importancia de fortalecer factores protectores de resiliencia desde la escuela radica en el hecho que estos elementos pueden posibilitar que la educación lleve a cabo la formación de personas libres y responsables; permite desarrollar vínculos prosociales y cooperativos, comportamientos positivos, reafirmar valores y evitar el aislamiento social. De esta manera un estudiante podrá superar el riesgo inicial y llegar a ser resiliente académico (Aldana, 2011; Velásquez & Aguayo, 2011). En la medida que los Planes de Mejora se asuman como tarea de toda la comunidad educativa se otorgarán responsabilidades y oportunidades de participación para construir una cultura resiliente efectiva (Cardemil et al., 2012; Massot, Del Campo, Sandín & Sánchez, 2013).

Las estadísticas en Chile, respaldan el planteamiento anterior: el estudio de Gómez et al. (2012) da a conocer que el 7,6% de la muestra analizada comparte dos características: pertenecer al 25% más pobre de la población y obtener resultados superiores al promedio, lo que indica que uno de cada tres estudiantes vulnerables se encuentra sobre la media nacional en la prueba de lectura de PISA 2009 siendo académicamente resilientes, condición que, a juicio de los autores, se establece cuando existe un rendimiento escolar superior a lo esperado y condiciones de riesgo, expresado éste como una alta probabilidad de tener un rendimiento deficitario o como la improbabilidad de un rendimiento destacado de acuerdo a su realidad. La resiliencia académica será positiva en caso de obtener un rendimiento normal y si supera este nivel será destacada.

En Chile, los buenos resultados académicos de estudiantes resilientes provenientes de entornos menos favorecidos, permiten establecer que las escuelas pueden mejorar sus logros de aprendizajes en la medida que estimulen la resiliencia a través de: prácticas docentes que realcen el aprendizaje significativo, la motivación y la confianza de estos estudiantes – programas de tutorías- aseguren el tiempo suficiente de clases, estableciendo la obligatoriedad de éstas (OECD, 2011a). Se reconoce de esta manera que los elementos relacionados con la resiliencia otorgan significado a los de eficacia escolar; a su vez estos fortalecen las estrategias de resiliencia la que incide en el logro académico, el fortalecimiento personal y social de los estudiantes y el perfeccionamiento profesional de los profesores (Cardemil, 2012).

El desafío de elevar los resultados académicos de los sectores rurales es alcanzable, y es una tarea que requiere mayor relevancia a la unicidad de la educación rural y compromisos desde el interior de la escuela, mediante el trabajo en conjunto de la resiliencia; por esto se sostiene que otras estrategias útiles para la promoción de la resiliencia en las escuelas son: reforzar el vínculo familia- escuela, comprometer esfuerzos políticos, generar redes con otros establecimientos educativos, crear instancias de acogida extracurriculares con los estudiantes (López, 2010). Acevedo & Restrepo (2012) ilustran

este trabajo basándose en la experiencia de Colombia con el desarrollo del Programa de Aceleración del Aprendizaje en estudiantes en condiciones de marginalidad y exclusión, a los que se les apoya, convirtiendo la escuela en un lugar afectivo importante para estos estudiantes, motivándose por el aprendizaje.

5. Algunas reflexiones finales

Se observa una fuerte brecha entre los resultados obtenidos por niños y niñas de escuelas rurales y los que asisten a escuelas urbanas, lo que dificulta que los primeros se apropien de competencias adecuadas para desenvolverse en la sociedad en forma efectiva, con lo que se evidencia que el sistema educativo no responde a sus particularidades.

La educación de niños y niñas rurales en diferentes áreas geográficas se presenta en la actualidad cuestionada y amenazada por el rendimiento académico que obtienen. La fusión o cierre de escuelas no es una medida adecuada que permita dar solución al problema por cuanto altera el sistema de relaciones socioculturales de la comunidad en la que está inserta y los estudiantes se desarraigan de sus espacios culturales, lo que daña la identidad cultural de estos niños y niñas.

Pese a esto, se hace evidente hoy en día una reestructuración de lo que tradicionalmente se ha conocido como mundo rural y mundo urbano, ya que estos espacios han debilitado las fronteras que les permitió desarrollarse, en un momento, como dos espacios totalmente opuestos. En este nuevo esquema debería incluirse una mirada educativa al mundo rural desde su realidad, no desde la mirada homogeneizante del mundo urbano.

Es de especial relevancia la comprensión del significado pedagógico y socio cultural de la escuela rural en el devenir de la comunidad, de tal manera que se generen redes de apoyo para evitar el cierre de estos centros por ella.

Existe evidencia a nivel internacional, mencionadas en este artículo, de esfuerzos cooperativos de las comunidades para salvar sus escuelas y del rechazo que esta medida ha causado en la población que se ha visto afectada, lo que se convierte en un estímulo para otras áreas rurales.

La baja calidad de los resultados de la enseñanza impone intervenciones al interior de la escuela que consideren la validación de los propios actores: estudiantes-profesores y familias rurales y la aplicación de sistemas de accountability vigentes en la actualidad en los que se destaca los Planes de Mejora que se orientan a las necesidades detectadas en la escuela.

De acuerdo a la bibliografía revisada, las autoras de este trabajo sostienen que los resultados académicos de estas escuelas pueden ser revertidos mediante el desarrollo de programas de resiliencia, que permitan a niños y niñas rurales fortalecer sus competencias personales y debilitar los factores de riesgo que actúan en ellos. En coherencia con esta idea, la temática de la resiliencia representa una demanda actual para el ámbito educativo; en las últimas décadas se realizan y difunden estudios e investigaciones que sitúan esta problemática en el centro de la preocupación de algunos educadores.

Este programa de resiliencia debe abarcar no solo a los estudiantes, sino que a los *tutores de resiliencia* que son los profesores, los encargados de hacerlo práctico. El éxito de programas de recuperación de escuelas requiere asimismo de una política país de defender la vigencia de estas escuelas a través de las autoridades.

La importancia de este tema radica en que la educación se plantea como un elemento de promoción social, que puede transformar las deficiencias de capital cultural de niños y niñas y, de esa manera, contribuir a debilitar las desigualdades sociales existentes, lo que se podría desarrollar en la medida que se apliquen programas de orientación dirigidos a generar escuelas que propicien intervenciones educativas orientadas a estimular ambientes resilientes, evitando así el proceso de cierre de escuelas rurales a futuro.

Esta pedagogía preventiva debe permear los Planes de Mejoramiento de las escuelas rurales incorporando el desarrollo de programas de orientación dirigidos a fortalecer la resiliencia en los estudiantes, lo que es un imperativo valórico y social para las escuelas, las que pese a sus dificultades son consideradas un medio a través del cual se puede mejorar los resultados académicos y evitar la exclusión social de estos jóvenes. Este trabajo debe contar con el compromiso de todos sus integrantes, entregándoles a éstos las competencias necesarias para su aplicación efectiva.

Bibliografía

- Aberg-Bengtsson, L.** (2009). "The Smaller The Better? A Review of Research on Small Rural Schools in Sweden". *International Journal of Educational Research*, 100-108.
- Acevedo, V., & Restrepo, L.** (2012). "De Profesores, Familias y estudiantes: Fortalecimiento de la Resiliencia en la Escuela". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-309.
- Ahumada, L.** (2010). "Liderazgo distribuido y Aprendizaje Organizacional: Tensiones y Contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un Contexto Rural". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(1), 111-123.

- Aldana, J.** (2011). “¿Qué es la Resiliencia?”. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (73), 4-16.
- Arranz, P.** (2007). “La Resiliencia en Educación como Elemento Favorecedor del Proceso de Autodeterminación en las Personas con Discapacidad”. En M. A. Liesa, & M. Puyuelo, *Educación y Acceso a la Vida Adulta de Personas con Discapacidad* (págs. 119-132). Zaragoza, España.
- Barley, Z., & Beesley, A.** (2007). “Rural School Success: What Can We Learn?”. *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1-16.
- Cardemil, C., Maureira, F., & Zuleta, J.** (2012). “Resiliencia y Eficacia Escolar”. *Escuela de Educación Continua Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Cuaderno de Educación, N°45*.
- Castro, A.** (2012). “Familias Rurales y sus Procesos de Transformación; Estudio de Casos en un Escenario de Ruralidad en Tensión”. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 11(1), 180-203.
- Contreras, S.** (2010). “Aproximación al Acontecer Educativo en Contextos Rurales”. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo*, 7(13 y 14), 1-10.
- Cordini, M.** (2005). *La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Síntesis de investigación: “Urban Violence and Resilience among Adolescents in Brazil”*, para optar al título de Doctora en Comportamiento Humano, American Global University de Cheyenne-Wyoming. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-18.
- Cubillos, J., & Solorza, H.** (2012). “*La Escuela Rural ante la Emergencia de su Cierre: La Clausura de una Subjetividad Local. Significaciones Imaginarias Sociales de la Institución Educativa. Un Estudio de Caso*”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación. Escuela de Psicología.
- Cyrułnik, B.** (2005). *Los Patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, España: Gidesa.
- Elacqua, G., Santos, H., & Urbina, D.** (2011b). *¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile?. Impacto sobre equidad en el acceso a educación de calidad*. Santiago, Chile: Proyecto FONIDE N° F 511083.
- Entrena-Durán, F.** (2012). “La Ruralidades en España; de la Mitificación Conservadora al Neorruralismo”. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9, 39-65.
- Gallardo-Cobos, R.** (2010). “Rural Development in the European Union”. *The Concept and the Policy*, 23(3), 475-481.
- García-Vesga, M. & Dominguez de La Ossa, E.** (2013). “Desarrollo Teórico de la Resiliencia y su Aplicación en Situaciones Adversas: Una Revisión Análítica”.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1), 63-77.

- Gaxiola, J., González, S., & Contreras, Z.** (2012). "Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres". *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 164-181.
- Gómez, Valenzuela & Sotomayor.** (2012). *Jóvenes chilenos de condición vulnerable y rendimiento destacado en comprensión lectora participantes en OECD-PISA 2009*. Santiago, Chile: Fondo de Investigación y desarrollo en Educación, MINEDUC. Poyecto FE11127.
- González, W.** (2011). "La Dinámica Social en la Definición del Espacio Rural". *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 14(1), 93-99.
- González-Arratia, N. & Valdez, J.** (2007). "Resiliencia en Niños". *Psicología Iberoamericana*, 15(2), 38-50.
- Granada, P., & Alvarado, S.** (2010). "Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle". *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 8(1), 311-327.
- Grotberg, E.** (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- Hargreaves, L.** (2009a). "Respect and Responsibility: Review of Research on Small Rural Schools in England". *International Journal of Educational Research*, 48, 117-128.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M.** (2009b). "Reviews of Research on Rural Schools and Their Communities in British and Nordic Countries: Analytical Perspectives and Cultural Meaning". *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88.
- Henderson, N., & Milstein, M.** (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Juárez, D.** (2012). "Educación Rural en Escuelas Primarias de Cuba". *Siméctica, Revista Electrónica de Educación*. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/38_educacion_rural_en_escuelas_primarias_de_cuba.pdf
- Kalaoja, E., & Pietarinen, J.** (2009). "Small Rural Primary Schools in Finland: a Pedagogically Valuable Part of the School Network". *International Journal of Educational Research*, 48, 109-116.
- Kay, C.** (2009). "Estudios Rurales en América Latina en el Período de Globalización Neoliberal: ¿Una Nueva Ruralidad?". *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645.
- Kearns, R., Lewis, N., McCreanor, T., & Witten, K.** (2009). "The Satus Quo in not an Option": Community Impacts of School Closure in South Taranaki, New Zealand". *Journal of Rural Studies*, 25, 131-140.

- Kovács, K.** (2012). “Rescuing a Small Village School in the Context of Rural Change in Hungary”. *Journal of Rural Studies*, 108-117.
- López, V.** (2010). “Educación y Resiliencia: Alas de la Transformación Social”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.
- Mandujano, F.** (2006). “La Gestión de las Escuelas Rurales Multigrado”. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: <http://www.revistaerural.cl/GestionIFMandujano.pdf>
- Mandujano, F.** (2009). “Cómo la Escuela Rural puede propiciar la Investigación Educativa Pertinente”. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo*. Disponible en: <http://www.revistaerural.cl/INVESTIGACION%20RURAL.pdf>
- Massot, M., Del Campo, J., Sandín, M., & Sánchez, A.** (2013). “Resiliencia y Exito Escolar en el Alumnado de Secundaria de Procedencia Extranjera”. *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (págs. 67-75). Alicante, España: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) en colaboración con la Universidad de Alicante.
- MINEDUC** (2012b). *Resultados SIMCE 2012 Medio y 4° Básico*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de Educación, p. 21.
- Naranjo, R.** (2010). “Neurología de la Resiliencia y Desastres”. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36(3), 270-274.
- Nuñez, C., Cubillos, F., & Solorza, H.** (2012a). “El Cierre de las Escuelas Rurales en Chile; La Escuela Desplazada al No Lugar”. *Internacional Workshp COAC*. Barcelona.
- Nuñez, C., Solís, C., & Soto, R.** (2012b). “La Política de Cierre de las Escuelas Rurales en Chile”. *Actas del 1er Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación-Mesa: Educación en espacios rurales* (págs. 155-165). Santiago, Chile: Universidad de Chile. Concurso Proyectos “Premio Azul a la Creatividad Estudiantil”.
- OCDE** (2011). *¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?* PISA IN FOCUS 5.
- OECD** (2011c). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD: Autor.
- OECD** (2012a). *Equity and quality in education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD: Autor.
- Oriol-Bosch, A.** (2012). Resiliencia. *Educación Médica*, 15(2), 77-78.
- Peltz, L., Moraes, M., & Carlott, M.** (2010). “Resiliencia em estudantes do ensino médio”. *Revista semestral da associacao brasileira de psicologia escolar e educacional*, 14(1), 87-94.

- PNUD** (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural*. Santiago, Chile: PNUD.
- Quintero, A.** (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 3-16.
- Red Chilena de Universidades para La Educación Rural** (Noviembre de 2010). *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Disponible en: www.revistaerural.cl
- Sepúlveda, M., & Gallardo, M.** (2011). La Escuela Rural en la Sociedad Globalizada: Nuevos Caminos para una Realidad Silenciada. *PROFESORADO. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2), 140-153.
- Solis, C.** (2012). “*Comprendiendo la Escuela en lo Rural*” *Significados sobre Educación construidos por Padres y Apoderados de una Localidad Rural de la Zona Sur de Chile que han vivenciado una Experiencia de Cierre Escolar*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación. Escuela de Psicología. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo.
- Suárez-Restrepo, N.** (2011). “Speeches and Practices of the Rural Development: a Reading From Caldas Department, Colombia”. *Agronomía Colombiana*, 29(1) 141-146.
- Vanistendael, E.** (2005). “La Resiliencia: Desde una inspiración hacia cambios prácticos”. *2º Congreso Internacional de los Transtornos del comportamiento en niños y adolescentes*, (pág. 13). Madrid, España.
- Velásquez, G., & Aguayo, P.** (2011). “Factores Protectores Resilientes de los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UATx”. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 16. Sujetos de la Educación. Ponencia* (págs. 1-9). Monterrey, Nuevo León, México: COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vera, D., & Meneses, P.** (2012). “Construcción de una Escala para Medir Creencias Acerca del Proceso Educativo en Profesores Rurales”. *LIBERABIT*, 18(2), 183-193.
- Vera, D., Osses, S. & Schiefelbein, E.** (2012). “Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa”. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 311-324.
- Villalta, M. & Saavedra, E.** (2012). “Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables”. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- Williamson, G., Pérez, I., Collia, G. & Modesto, F.** (2012). “Docentes rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche”. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 11(2), 77-96.
- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J., Calderón, S., Charney, D., & Mathé, A.** (2013). “Understanding Resilience”. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7(10), 1-15.